
Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre

French middle school dropout prevention programs: what is required and what is implemented

Françoise Bruno, Jacques Méard et Emmanuelle Walter



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4183>

DOI : 10.4000/osp.4183

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 décembre 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Françoise Bruno, Jacques Méard et Emmanuelle Walter, « Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/4 | 2013, mis en ligne le 07 décembre 2016, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4183> ; DOI : 10.4000/osp.4183

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre

French middle school dropout prevention programs: what is required and what is implemented

Françoise Bruno, Jacques Méard et Emmanuelle Walter

Introduction

- 1 Dans les pays occidentaux, le décrochage scolaire, qui se définit par un abandon prématuré par les élèves de leur parcours scolaire, apparaît depuis deux décennies comme le principal indicateur de la réussite (ou de l'échec) des systèmes éducatifs (Chapman, Laird, Ifill, & KewalRamani, 2011 ; Commission Européenne, 2000 ; Glasman, 2012) : parce qu'il est mesurable, il permet la comparaison et peut être rapporté en matière de coûts, en vue d'un pilotage des systèmes d'éducation.
- 2 De nombreux travaux mettent la focale sur les facteurs de risque de décrochage (Esterle-Hedibel, 2006), même si les études pointent moins des liens de causalité que des corrélations : contexte familial, ethnicité, niveau d'aspiration scolaire (Murray, 2009). Le décrochage se développe à l'intérieur même de l'école, dans les interactions d'enseignement-apprentissage entre professeurs et élèves (Bonnery, 2003 ; Broccolichi, & Ben Ayed, 1999 ; Lessard, Poirier, & Fortin, 2010). On observe des liens entre décrochage des élèves et sentiment d'échec chez les enseignants (Hugon, 2010).
- 3 Dans ce contexte, les pouvoirs publics en France multiplient la publication de textes officiels pour réduire le décrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Suchaut, 2009). Ces textes prennent la forme d'incitations à mettre en œuvre des dispositifs axés sur la prévention ou la remédiation, au sein de la classe ou au-dehors, faisant intervenir ou non des

partenaires extérieurs (Geay, 2003 ; Glasman, 2011) : offre de soutien personnalisé aux élèves (Félix & Saujat, 2008), introduction d'activités sportives et culturelles, prise en charge des jeunes après la classe, aide à l'orientation au travers de structures en alternance. L'insistance est portée sur l'individualisation des parcours scolaires (Bernard, 2007) et l'adaptation des contenus d'enseignement (Martin & Bonnery, 2002). Comme le remarque Hugon (2010), malgré leurs effets présumés, ces initiatives souffrent souvent d'un manque de visibilité, ce qui rend difficile leur évaluation et leur diffusion au-delà des contextes particuliers où ils ont été élaborés.

- 4 Nous remarquons également l'omniprésence du terme « dispositif » dans cette politique aux multiples facettes. Issu du champ de la technique, celui-ci est porteur d'une dimension pragmatique et tactique (Linard, 2002). Selon Vandendorpe (1999), le dispositif est un environnement aménagé de façon à offrir à certaines actions ou événements des conditions optimales de réalisation. Dans un contexte de fluctuation des cadres normatifs, le dispositif peut constituer une balise permettant à la fois la régulation et la liberté de choix individuelle (Peeters & Charlier, 1999). Il introduit aussi une idée de souplesse par rapport aux termes de « programme » et de « système » (Albero, 2010). Espace offrant à la fois liberté et contrainte (Vandendorpe, op. cit.), il constitue un espace de possibles, mais aussi une injonction à l'autonomie (Peeters & Charlier, 1999). Cette impression est amplifiée par les acceptions différentes de la notion (Marchive, 2010 ; Montandon, 2002 ; Raymond, 2005). Ainsi dans le champ de l'éducation le mot « dispositif » peut désigner à la fois une prescription nationale (e.g. le dispositif « Réseau Ambition Réussite »), des procédures concernant un établissement entier ou seulement une équipe d'enseignants ou même, en didactique, l'environnement dans lequel l'enseignant dans sa classe place l'élève pour apprendre. Le dispositif désigne en même temps, au sein d'un cadre à la fois abstrait et normé, des contenus et leurs modalités de mise en œuvre (Chartier, 1999).
- 5 Cette confusion conceptuelle interroge selon nous l'opérationnalité même de cette multitude de dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire. D'autant plus que la réalité scolaire présente d'importantes variations d'engagement des personnels confrontés à ces prescriptions du ministère : certaines équipes d'enseignants prennent des initiatives, d'autres non ; certains établissements innovent, d'autres non ; certains enseignants collaborent fortement, d'autres s'isolent. La question est finalement de savoir si le caractère répété et multiforme de cette injonction à lutter contre le décrochage scolaire ne finit pas par jeter la confusion dans l'activité professionnelle des acteurs eux-mêmes, en repoussant les frontières du métier. Est-ce que la malléabilité de la notion de dispositif, loin d'être une simple anecdote sémantique, n'est pas un moyen privilégié de comprendre les implications disparates des personnels auprès des élèves en situation de décrochage (ou à risque) ? Le dispositif, cadre à la fois abstrait et normé, potentiel plus que réel, n'existe que si ce cadre est investi (quels contenus, quelles modalités de mise en œuvre) par ceux qui en ont la charge, et l'installent dans la durée (Chartier, op. cit.). De fait, chaque dispositif, qu'il soit imposé par la tutelle ou inventé par des professionnels implique des formes sociales de travail particulières, des collaborations qui dérangent les organigrammes, ébranlent les habitudes du métier et déterminent au bout du compte des modes d'engagement différents (Linard, op. cit.).
- 6 Cette problématique est abordée ici sous l'angle de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Clot, 2001, 2008 ; Clot & Leplat 2005). Mieux comprendre l'engagement des professionnels dans les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire implique de partir de la prescription qu'ils reçoivent et d'analyser ensuite leur activité réelle. La

prescription est constituée de tous les éléments énoncés par une tutelle pour affecter l'activité de travail (Daniellou, 2002) et représente la dimension impersonnelle du travail (Clot, 2008). Mais l'acteur en situation est aussi confronté à la dimension transpersonnelle du métier (ibid.), autrement dit son histoire, les habitudes, les codes, en l'occurrence, ce qu'on pourrait appeler avec Vincent (1994) « la forme scolaire ».

- 7 Concernant les métiers de l'enseignement, plusieurs travaux mettent en évidence une sur-prescription des objectifs à atteindre dans les textes officiels, alors que dans le même temps les moyens pour réaliser la tâche sont la plupart du temps sous-prescrits (Félix, Saujat, & Combes, 2012 ; Maroy, 2006). Ces « tâches discrétionnaires » (qui n'indiquent pas les manières de faire) accroissent le coût du travail pour les opérateurs de première ligne. Car ceux-ci doivent inventer en permanence les moyens pour opérationnaliser ce qui est prescrit (Maggi, 1996). De plus, l'ergonomie pointe depuis longtemps le fait que l'activité réelle de l'acteur ne correspond jamais exactement à ce qu'on lui demande de faire. Chaque professionnel effectue une re-normalisation du prescrit, le travail n'étant pas une simple exécution de tâches. La subjectivité et l'implication de l'acteur s'expriment alors par les actions qu'il réalise mais aussi par ce qu'il ne fait pas (ce qu'il ne parvient pas à faire, ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il fait pour ne pas suivre ce qui est demandé) (Clot, 1999).
- 8 Cette re-normalisation peut être à valeur propulsive, de l'ordre de la riposte (permettant un développement du pouvoir d'agir), ou à valeur répulsive, de l'ordre de la défense, conduisant à une diminution du pouvoir d'agir (Canguilhem, 1966). Dans ce cadre théorique, la forme d'engagement du professionnel dépend donc en premier lieu de sa capacité de riposte individuelle face aux prescriptions. En l'occurrence, pour un personnel de collège censé appliquer de nombreux textes officiels pour lutter contre le décrochage scolaire, cette capacité de riposte trouve largement sa source dans le collectif de travail, à travers la dimension dialogique entre gens de métier (Clot, 2001).
- 9 C'est dans ce collectif de travail qu'il va parvenir à donner du « sens » et à développer une « efficience ». Il agit pour atteindre un but (un « objet ») en recourant à des signes culturels (les outils, les techniques, le langage) qu'il a appris (Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1934). Dans des situations inédites, grâce à l'intériorisation de ces outils, il se développe en mettant ces signes « à sa main » et en les transformant (ce qui rejoint dans une certaine mesure le postulat ergonomique de re-normalisation). Selon Leontiev, ces buts d'actions sont indexés à la maîtrise des outils (l'efficience) mais aussi à leurs liens avec des motifs partagés par les membres du collectif (sens). Ce modèle nous permet de lire les divers modes d'engagement des personnels dans les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire.
- 10 Engeström (2000, 2006) va plus loin en inscrivant cette activité du sujet dans une infrastructure socio-institutionnelle. L'auteur définit ainsi un système dans lequel l'activité du sujet, ici le professionnel de collège, est affectée par les règles institutionnelles et les normes de la communauté. Selon lui, des tensions et contradictions émergent de ce système d'activité (e.g. quand la division du travail ne permet pas au sujet de rapporter son action au motif partagé ; ou quand la non-maîtrise d'outils pose des problèmes de reconnaissance du sujet dans sa communauté ; ou quand les règles prescrites ne lui permettent pas d'atteindre des motifs qu'il s'est donnés ; etc.). Ces tensions sont liées à l'organisation du travail (mode de décision hiérarchique ou distribué).

- 11 Ce qui nous semble intéressant tient en ce qu'Engeström met l'accent sur « l'agentivité » des acteurs en situation institutionnelle, grâce aux opportunités produites par les tensions dans les organisations de travail. Il s'inscrit de plain-pied dans la tradition culturaliste qui présente les conflits interpsychiques (entre interlocuteurs) comme la source du développement du sujet. Selon Vygotski (1934-1985) en effet, ceux-ci, en devenant intrapsychiques, lui font trouver des solutions et augmentent son pouvoir d'agir (Clot, 2008), ce qu'Engeström appelle son « agentivité ». Ces concepts renouvellent de notre point de vue les conceptions issues des travaux sur la notion ambiguë de dispositif.
- 12 L'objectif est donc ici de comprendre les circonstances dans lesquelles les professionnels des collèges français s'engagent dans les différents dispositifs prescrits de lutte contre le décrochage scolaire. Finalement la question est celle de la réalité vivante de ces dispositifs dans les établissements, des re-normalisations qu'opèrent les équipes pédagogiques, des tensions entre les systèmes d'activité : pourquoi un dispositif a été suivi ou a émergé alors que dans le collège voisin il a été écarté ? Pourquoi des préconisations institutionnelles sont-elles boudées dans certains collèges ? Comment tel établissement est-il parvenu à mettre en place un dispositif original impliquant la quasi-totalité du collectif de travail ?

Méthode

- 13 Cette étude qualitative a été réalisée par trois chercheurs. Elle s'inscrit dans un programme de recherche de deux ans impliquant 14 chercheurs et étudiants à propos de l'analyse des effets des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire¹.

Participants

- 14 Le travail de recherche a été réalisé dans six collèges des académies de Nice (3), Lyon (1) et de Strasbourg (2). Quatre d'entre eux étaient implantés en zone urbaine ou périurbaine et classés Réseau-Ambition-Réussite (RAR). Deux étaient situés en zone rurale. L'un d'entre eux comprenait 370 élèves environ, les 5 autres comprenaient entre 700 et 850 élèves. Quatre Conseillers Principaux d'Éducation (CPE), 12 chefs d'établissements (dont six adjoints), sept professionnels du champ médico-social (infirmières, assistantes sociales, psychologues scolaires et conseillers d'orientation-psychologues), 27 enseignants de neuf disciplines différentes et environ 850 élèves ont été volontaires pour participer à l'étude.

Matériel

- 15 Des données de trois types ont été recueillies :
- 16 – les textes officiels en vigueur en février 2013 (voir annexe A), concernant a) la prévention et la lutte contre le décrochage scolaire de façon explicite (e.g. le texte portant sur la mise en place des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs : MEN, 2009-060), b) le signalement et le traitement de l'absentéisme (e.g. la mise en place des dossiers individuels de suivi de l'absentéisme : MEN, 2004-054), c) la prise en compte des élèves à besoins particuliers (e.g. ceux souffrant de troubles spécifiques des

apprentissages : MEN, 2003-135), d) la prévention et le traitement des violences (e.g. le texte portant sur l'accompagnement en cas d'interruption de la scolarité liée à une procédure disciplinaire : MEN, 2011-111) ;

- 17 – les données ethnographiques constituées par des observations participantes a) au cours de moments collectifs (17) où les participants se réunissaient pour prendre des décisions portant sur l'orientation des élèves, la politique de l'établissement ou du bassin à propos du décrochage, de l'absentéisme (Conseils de classe, Commissions éducatives, Commissions d'insertion, Conseils d'administration, etc.), b) au cours de dispositifs collectifs (35) visant explicitement à prévenir et lutter contre le décrochage (e.g. pour mettre en place une veille sur l'absentéisme dans le collège) ainsi que les réunions d'équipes pédagogiques à propos de ces dispositifs particuliers (e.g. les réunions trimestrielles à propos de tel dispositif d'aide aux élèves en difficultés), c) au cours de leçons (48) de français, anglais, espagnol, histoire-géographie, éducation physique, mathématiques, sciences physiques et chimie, sciences de la vie et de la terre, technologie. Ces observations participantes étaient suivies la plupart du temps d'entretiens informels avec un ou plusieurs participants. L'ensemble de ces données ethnographiques ont été retranscrites en deux temps (interprétation « à chaud » sur un carnet au cours de prises de notes puis interprétation « à froid » sur un cahier par la réécriture synthétique de ces notes) ;
- 18 – les données d'entretiens enregistrées : 28 entretiens compréhensifs auprès d'un CPE, de six chefs d'établissements, de neuf enseignants et de deux professionnels du champ médico-social (infirmières, assistantes sociales, psychologues scolaires et conseillers d'orientation-psychologues) et 10 entretiens d'auto-confrontation auprès de neuf enseignants (consistant, à partir du visionnage vidéo d'une leçon que l'enseignant a mise en œuvre auprès des élèves, à lui faire commenter son activité devant le chercheur (simple) ou devant le chercheur et un collègue (croisée)) (Clot, 1999). Les guides d'entretien visaient à analyser leur activité au travail, notamment à identifier leur engagement dans les dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire, les motifs auxquels ils indexaient cet engagement, les actions qu'ils mettaient en œuvre, leur propre interprétation des situations de travail. Des « Retours aux collectifs de travail » (ibid.) ont été organisés dans les six collèges, dans une double visée transformative (rendre compte aux participants des résultats de l'étude) et heuristique (tester la validité écologique des résultats auprès des acteurs eux-mêmes) (Cau-Bareille, 2009).

Procédure

- 19 Les données ont été traitées en cinq étapes.
- 20 Étape 1 : les textes officiels ont été analysés selon des critères factuels : date et nature du texte, obligation/non obligation de mise en œuvre par les établissements, l'obligation/non obligation de participation des élèves, âge et niveau scolaire des élèves concernés.
- 21 Étape 2 : selon la méthode de la théorie fondée (Strauss & Corbin, 1990), un codage ouvert a été réalisé afin de catégoriser les dispositifs selon leurs visées (maintien en classe ordinaire, personnalisation des parcours, etc.), les populations ciblées (tous les élèves, les élèves vulnérables) et l'autonomie attendue de la part des professionnels.

- 22 Étape 3 : le corpus des 38 entretiens a été retranscrit et analysé selon la catégorisation obtenue au cours de l'étape 2. Autrement dit, chaque entretien a été divisé en unités d'analyse rapportées aux catégories issues du codage ouvert.
- 23 Étape 4 : cette analyse du corpus a consisté aussi en une analyse de l'activité des acteurs, visant à identifier leurs modes d'engagement dans les dispositifs effectivement développés dans les établissements (leurs motifs, leurs actions réalisées, leur actions empêchées). De nouvelles catégories, concernant cette fois les dispositifs réellement mis en œuvre ont été construites. Cette troisième étape a consisté en un codage axial (Charmaz, 2006) qui a impliqué d'une part une triangulation des données (prise en compte des notes synthétisées sur les cahiers ethnographiques), d'autre part une triangulation des chercheurs (les chercheurs ont travaillé de façon indépendante puis ont confronté leurs analyses jusqu'à parvenir à un accord à propos de cette seconde catégorisation) (Pourtois & Desmet, 1988).
- 24 Étape 5 : il a été procédé enfin à une interprétation de troisième niveau, confrontant les résultats obtenus à la littérature scientifique sur le sujet et au cadre théorique défini. Ce dernier « codage sélectif » (Charmaz, 2006) conduit à formuler une « liaison-clé » (Strauss & Corbin, 1990) exposée dans la partie « discussion » de l'article.

Résultats

- 25 Afin de mieux comprendre la réalité vivante des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire dans les collèges français, notamment les re-normalisations qu'opèrent les équipes pédagogiques et les types d'engagements des personnels, nous analysons dans un premier temps les textes institutionnels eux-mêmes, tels qu'ils sont prescrits en France en février 2013, puis les dispositifs effectivement mis en œuvre dans les établissements impliqués dans l'étude et enfin l'activité réelle des acteurs dans ces dispositifs.

La prescription pour prévenir et lutter contre le décrochage scolaire

- 26 Notre étude recense 22 textes en vigueur (circulaires, arrêtés ou articles de loi), prescrivant 24 dispositifs institutionnels de prévention et de traitement du décrochage scolaire au collège. Neuf de ces textes (huit circulaires et un décret) sont parus après janvier 2011. Cette prescription dense et récente traduit une politique volontariste qui entend s'attaquer aux multiples facteurs de risque de décrochage : difficultés scolaires, sociales, orientation subie, mauvais climat scolaire, absentéisme.
- 27 *Un traitement global et des mesures adaptées au cas par cas.* Le législateur fait de la lutte contre le décrochage une priorité pour les acteurs du système éducatif, en direction de l'ensemble de la population scolaire. Par exemple, face aux problèmes de climat scolaire, les textes de prévention de la violence et du harcèlement visent explicitement l'ensemble des collégiens : ainsi sont définies les sanctions et leurs modalités d'attribution et d'application auprès de tous les élèves qui enfreignent les règles (MEN, 2011-111) ; de même, la révision périodique du Règlement intérieur du collège est demandée pour sensibiliser tous les élèves aux problématiques du « vivre ensemble » (MEN, 2011-112). Mais le législateur prévoit aussi des réponses spécifiques pour répondre aux besoins de publics vulnérables. Ainsi, dans ce même texte (ibid.) une « commission éducative » se

voit attribuer aussi une mission de recherche de solutions pour certains élèves au comportement jugé inadapté ou absentéistes.

- 28 Plusieurs dispositifs sont donc spécifiquement ciblés sur des élèves considérés « à risque », comme les Internats d'excellence (MEN, 2009-073) ou le traitement de l'absentéisme (MEN, 2004-054) détaillant la mise en place d'un dossier individuel de suivi ainsi que le rôle de la commission de vie scolaire dans le repérage et les mesures de suivi pour certains élèves perçus comme particulièrement concernés. Les élèves repérés peuvent être choisis non en fonction de risques intrinsèques de décrochage, mais de certaines périodes considérées comme à risque. Par exemple, le texte sur l'accompagnement personnalisé (MEN, 2011-118) prévoit une remise à niveau (deux heures hebdomadaires) en cas de difficultés constatées pour tous les élèves de classe de 6^e, afin de prévenir les difficultés issues de la transition entre l'école élémentaire et le collège.
- 29 *L'association à des partenaires pour lutter contre le décrochage.* Un nombre conséquent de dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage fait explicitement appel à des partenariats extérieurs. Au premier rang des partenaires, les familles des élèves sont citées dans tous les textes, et leur rôle essentiel dans la réussite du parcours scolaire de l'élève est maintes fois rappelé. Les prescriptions incitent de ce fait les établissements à informer les parents, à recueillir leurs avis et à les associer aux décisions et aux dispositifs concernant leurs enfants.
- 30 La lutte contre le décrochage dans la plupart de ses aspects fait intervenir en outre des partenariats, par exemple avec des entreprises dans les Dispositifs d'Initiation aux Métiers par l'Alternance (DIMA, MEN 2011-090), ou 3^e Prépa-Pro (MEN, 2011-128), avec des agents du ministère de la Défense, dans le cas des Établissements de Réinsertion Scolaire (ERS, MEN 2010-090), en coopération avec le ministère de la Justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse), les collectivités territoriales et les associations dans le cas des dispositifs relais (MEN 2006-129). Le tissu social et culturel de l'environnement proche de l'établissement est sollicité (travailleurs sociaux, associations, collectivités territoriales), notamment dans le cadre de l'accompagnement éducatif (MEN 2008-080) et du dispositif « école ouverte » (MEN 2003-008). La diversité et l'importance du nombre de partenariats montrent combien le problème du décrochage scolaire est perçu non comme relevant uniquement de l'école mais s'inscrivant dans un contexte social, culturel, économique plus large.
- 31 *Des dispositifs visant prioritairement le maintien en classe ordinaire.* Depuis 1975, la philosophie des politiques éducatives en France postule que tous les élèves doivent être accueillis au collège sans être placés précocement dans les « filières de relégation » (principe du Collège Unique). Quarante ans plus tard, 18 dispositifs parmi les 24 recensés pour lutter contre le décrochage scolaire concernent des élèves scolarisés en classe ordinaire, ce qui traduit cette volonté d'individualiser les parcours tout en maintenant le jeune dans le régime « général ». Ces dispositifs prévoient par exemple des travaux en groupes de besoin pour les élèves jugés « fragiles », comme le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) Passerelle² (MEN, 2011-126), ou encore des enseignements optionnels, par exemple en Découverte Professionnelle de 3 heures (DP3) (MEN, 2005a), ou enfin des aménagements matériels ou pédagogiques dans le cas d'élèves porteurs de troubles de santé (MEN, 2003-135, sur la mise en œuvre des Projets d'Accueil Individualisés), ou de handicap (MEN, 2006-126). L'éviction de l'élève d'une classe ordinaire doit rester exceptionnelle et ne peut être décidée qu'après avoir envisagé toutes les autres solutions,

comme l'orientation dans un ERS (MEN, 2010-090) ou vers les classes organisées autour d'un projet professionnel en alternance, comme la 3^e « prépa-pro » (MEN, 2011-128), ouverte à des élèves de 3^e ayant quinze ans révolus. Les textes insistent sur les passerelles institutionnelles à établir afin de permettre aux élèves de rejoindre l'enseignement général ou technologique, par exemple en maintenant l'enseignement de deux langues vivantes dans ces sections. Ils recommandent en outre que l'inscription dans ces dispositifs hors-classes ordinaires soit prévue pour une période limitée. Enfin ils insistent sur le fait que les procédures disciplinaires d'exclusion doivent être exceptionnelles, de courte durée, et accompagnées d'un dispositif de suivi des apprentissages durant l'absence de l'élève.

- 32 *Une injonction à être autonomes et créatifs en dehors de la forme scolaire habituelle.* En invitant en même temps à l'individualisation des parcours et à des modes de prévention communs du décrochage scolaire, les dispositifs prescrits tendent à transformer le plus souvent la forme scolaire traditionnelle du collège (un professeur enseignant sa discipline à tous les élèves d'une classe) : éclatement des groupes-classes en fonction des besoins lors de l'accompagnement personnalisé en 6^e (MEN, 2011-118), accompagnement méthodologique pour l'aide aux devoirs dans le cadre de l'accompagnement éducatif (MEN, 2008-080), concertation obligée avec des partenaires extérieurs par exemple dans la mise en œuvre des PAI (Projets d'Accueil Individualisés, MEN, 2003-135) et des PPS (Projets Personnalisés de Scolarisation, MEN, 2006-126). En outre, la volonté affichée de maintenir au maximum les élèves dans les classes ordinaires aboutit à une grande hétérogénéité des publics accueillis.
- 33 Nos analyses montrent que la prescription, jugée complexe et contraignante par les acteurs, repose néanmoins largement sur leur autonomie et leur créativité. La quasi-totalité de ces textes contient non des obligations mais des préconisations. De plus, seuls les objectifs sont précisément fixés, les conditions de la mise en œuvre étant la plupart du temps laissées à l'initiative des professionnels, en tenant compte des particularités de chaque établissement et de l'environnement. Le texte emblématique de cette autonomie laissée aux équipes est l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (MEN, 2005c) qui permet aux établissements de mettre en œuvre des dispositifs expérimentaux, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou du collège. Dans notre étude, la majorité des dispositifs analysés de lutte contre le décrochage scolaire impliquant des partenariats et supposant un travail en équipe relevaient de cet article 34.
- 34 Dans quelle mesure cette latitude, qui pourrait être également considérée comme une injonction à être autonomes, constitue-t-elle un frein à l'agentivité des acteurs du système scolaire ou inversement un vecteur de développement ?

Ce qui est effectivement mis en œuvre

- 35 L'analyse permet de dégager deux éléments saillants : d'une part, un engagement inégal entre acteurs (entre enseignants, mais aussi entre personnels enseignants et non enseignants) ; d'autre part, un engagement inégal selon que les dispositifs sont « prescrits et suivis », « locaux et inventés » sans prescription, « locaux et détournés de la prescription » par l'équipe de l'établissement.

- 36 *Les dispositifs « prescrits et suivis ».* Dans les collèges participant à l'étude, quand il s'agit d'appliquer une nouvelle prescription visant à lutter contre le décrochage scolaire, les personnels enseignants démontrent régulièrement un engagement *a minima*. Ce sont les autres personnels (surtout de direction) qui s'emparent du texte, notamment lorsqu'il s'agit d'une obligation institutionnelle. Ainsi, après plusieurs tentatives pour développer le PPRE passerelle sur la base du volontariat (MEN, 2006-138), celui-ci est rendu obligatoire à partir de la rentrée 2012 (MEN, 2011-126). Aucune équipe des six collèges de notre étude n'ayant mis en place ce dispositif sur un mode volontaire (bien qu'ils soient largement concernés par la question du décrochage), le fait qu'il devienne obligatoire a été perçu comme une charge de travail supplémentaire par la plupart des équipes. Les chefs d'établissements s'y sont impliqués davantage, d'abord parce qu'ils sont au contact des prescripteurs secondaires (inspecteurs, Rectorat), et en raison des opportunités d'organisation et de coordination du travail enseignant qu'ils offrent. En l'occurrence, le PPRE passerelle est considéré par ces derniers comme un outil pour atteindre et associer les familles.
- 37 Pour confirmer cet engagement distancié des enseignants dans les dispositifs prescrits, on peut noter par exemple que, ni dans les 38 entretiens enregistrés, ni dans les entretiens informels, les acteurs ne mentionnent les textes officiels lorsque le chercheur pose la question : « comment peut-on lutter contre le décrochage ? » (à deux exceptions près : une fois, concernant le texte relatif à l'absentéisme (MEN, 2004-054), une autre fois concernant le texte relatif aux sanctions disciplinaires (MEN, 2011-111)). On ne relève aucune référence à la vingtaine d'autres textes, ce qui signifie que les prescriptions ne semblent pas être des ressources pour leur activité professionnelle. Lutter contre le décrochage scolaire revient pour la plupart d'entre eux à agir dans le cadre du cours, par des différenciations d'ailleurs parfois sophistiquées ou des procédures innovantes (e.g. un enseignant de sciences de la vie et de la terre qui aménage au fond de sa classe une « aire de décrochage contrôlée » consistant à autoriser tous les élèves, un par un et une seule fois chacun par leçon, durant quelques minutes à faire autre chose que suivre le cours, sans gêner la classe). À l'inverse, dans nos données relatives aux conseils, commissions ou aux dispositifs collectifs ainsi que dans les entretiens avec les psychologues scolaires, CPE ou personnels de direction, les prescriptions officielles mobilisent les arguments, orientent les débats, et finalement semblent servir d'aiguillons, d'incitations à lutter contre le décrochage des élèves.
- 38 *Les dispositifs « locaux-inventés ».* Les équipes de professionnels de collèges instituent de nombreux dispositifs locaux, adaptés aux besoins spécifiques de leurs contextes respectifs. Ceux-ci ne correspondent pas à une prescription définie. Certains sont à l'initiative de la direction, d'autres à l'initiative de certains enseignants : introduire de façon massive des techniques de l'information et de la communication dans les enseignements d'une classe de 4^e, concevoir un système de personnalisation de parcours d'élèves de 3^e en très grande difficulté, basé sur l'alternance en entreprise, organiser une journée au cours de laquelle les élèves peuvent venir présenter leur talent spécifique (dans n'importe quel domaine), coordonner plusieurs enseignements disciplinaires en vue d'un projet à dimension culturelle, etc. Chacun des six collèges élabore et met en œuvre un ou plusieurs dispositifs de ce type. Bien que de nombreux points de ressemblance soient perceptibles d'un collège à un autre, chacun est néanmoins singulier et a émergé à l'issue d'un processus long et jalonné de controverses. Souvent, ils requièrent des moyens financiers, humains et matériels supplémentaires ainsi qu'une

forte collaboration entre personnels. La plupart relèvent d'une procédure dérogatoire permise par l'article 34 (MEN, 2005c).

- 39 Souvent critiques face à une « forme scolaire » perçue comme inadaptée pour les élèves à risque de décrochage, de nombreux acteurs du collège démontrent un engagement que nous qualifions de « militant » dans ces dispositifs locaux. Celui-ci se traduit par une présence à de multiples réunions, une acceptation d'empiètement sur certaines prérogatives (horaires, spatiales), une implication dans des négociations, des modifications d'habitudes professionnelles, une acceptation de davantage d'imprévisibilité dans les tâches d'enseignement, requérant souvent des outils inédits, etc. Cet engagement concerne tous les types de personnels mais pas l'ensemble du personnel. Ainsi, des modes d'interprétation contrastés du rôle d'enseignant coexistent : les enseignants fortement engagés dans tel dispositif local côtoient sans collaborer ceux qui l'ignorent et pour qui l'exercice du métier consiste à dispenser un enseignement disciplinaire dans le cadre de la classe. Selon ces derniers, les dispositifs (prescrits ou locaux) de lutte contre le décrochage sont vains ; ils se disent exaspérés par la multiplication des réformes et indifférents aux initiatives locales car l'essentiel se situe dans l'atteinte, par des voies didactiques et pédagogiques en classe, d'apprentissages disciplinaires. Pour quelques-uns, « certains élèves ne sont pas faits pour ça (l'école) » et « le décrochage est inévitable », ce qui renforce chez eux le sentiment que les textes officiels et les initiatives collectives sont inutiles (ces résultats confirment les observations de Datnow, Borman, Stringfield, Overman, & Castellano, 2003).
- 40 *Les dispositifs « locaux-détournés ».* Ces initiatives locales peuvent aussi prendre la forme d'un usage détourné par les acteurs de dispositifs prescrits par les textes. Ces détournements sont négociés par la Direction et les enseignants. Dans tel collège, tous les élèves de 3^e rencontrant des difficultés importantes sont regroupés dans une seule classe de « 3^e PPRE », ce qui modifie radicalement l'esprit du texte (MEN, 2006-138, visant au départ la personnalisation des parcours) au profit d'une gestion plus concertée et plus rationnelle des moyens consacrés au décrochage par le collège. Dans tel autre cas, pour prendre en compte précocement les problèmes d'apprentissages des élèves arrivant de l'école primaire, l'établissement remplace le dispositif prévu (le « PPRE passerelle ») par la procédure et les formulaires des Projets d'Accueil Individualisés (PAI) (MEN, 2003-135) destinés normalement aux élèves ayant des troubles de santé (mais le médecin ne sera pas convoqué, alors que c'est son diagnostic qui devrait justement servir de base au PAI de l'élève).
- 41 Comme les dispositifs inventés, ces distorsions de prescriptions sous-entendent un vrai collectif de travail, fait de complicité et de collaboration étroite, corrélé à de forts engagements de la part des personnels concernés. Du point de vue des professionnels qui les mettent en œuvre, elles sont souvent élaborées, non pour faire moins, mais souvent pour faire mieux : par exemple ce « faux PAI » a été retenu car, aux yeux des acteurs, il est un outil de persuasion puissant auprès de parents peu conscients des problèmes de leur enfant afin qu'ils prennent vraiment en compte sa difficulté scolaire. Comme dans le cas du regroupement des « 3^e PPRE », c'est le sentiment d'inefficacité des outils institutionnels existants qui a conduit la direction de ce collège à adopter ce dispositif.
- 42 *L'agentivité des professionnels.* Les entretiens compréhensifs et surtout les autoconfrontations apportent des éclairages relatifs aux motifs des acteurs, ainsi qu'à la part empêchée de leur activité. De là, pour comprendre l'engagement *a minima* des enseignants dans les dispositifs prescrits, il apparaît d'abord que le travailleur mesure le

rapport entre le coût d'un dispositif et le bénéfice qu'il permet d'espérer : ainsi, la mise en place d'un DIMA (dispositif consistant à autoriser certains élèves de 3^e à s'engager dans l'apprentissage avant 16 ans) (MEN, 2011-009) représente une lourde charge de travail pour les enseignants. De plus, la densité des textes produit également des effets pervers sur l'activité des professionnels qui témoignent régulièrement d'un sentiment d'empilement de directives. Enfin, il semble que ces multiples dispositifs de lutte contre le décrochage ébranlent profondément le « métier », dans le sens où il est demandé au professionnel de personnaliser les parcours d'élèves mais en même temps d'adhérer à la politique d'inclusion des jeunes en décrochage mais aussi en situation de handicap dans les classes ordinaires. Cette prescription bipolaire met à mal l'exercice du travail en exigeant une personnalisation des parcours d'élèves dans des conditions d'hétérogénéité de niveaux et de comportements sociaux de plus en plus forte, du fait de l'impératif d'inclusion et de rattrapage. La « forme scolaire » telle qu'elle apparaît pour beaucoup de professionnels et qui leur permet de définir leur identité, est ainsi régulièrement remise en question par des injonctions officielles paradoxales et répétées. Ces tensions apparaissent sans ambiguïté et semblent liées pour certains enseignants à des formes de désengagement durable : un sentiment d'impuissance (« je n'y arrive plus »), une détérioration du principe d'éducabilité (« avec certains élèves, de toute façon, tu auras beau... ») et un abandon de motifs partagés qui se manifeste par un refus de participer à des dispositifs collectifs et parfois un isolement professionnel.

- 43 Face à cette prescription perçue collectivement comme impossible à suivre, et compte tenu des engagements respectifs des différents acteurs, certains acceptant de déroger à la forme scolaire, d'autres non, l'agentivité peut prendre la forme « d'arrangements collectifs tacites » : par exemple, plusieurs « dispositifs locaux » consistent à prendre en charge hors de la classe ordinaire les élèves particulièrement difficiles, ce qui mobilise pour des effectifs souvent faibles des moyens importants qui pourraient être répartis autrement dans le collège. Mais, pour des raisons de fatigue et de souffrance au travail, les autres personnels acceptent cette répartition inégale de moyens car elle leur permet en retour d'extraire de leurs classes ordinaires les élèves les plus rétifs et les plus perturbateurs.

Discussion

- 44 La forte inégalité des formes d'engagement des acteurs du collège dans les dispositifs de lutte contre le décrochage tend à délimiter une frontière nette entre les dispositifs prescrits obligatoires d'une part et « locaux-inventés » et « locaux-détournés » d'autre part. Ces derniers, parce qu'ils favorisent la « polyphonie interne du collectif de travail » (Clot, 1999), semblent augmenter l'engagement de certains professionnels. Pour beaucoup la « forme scolaire » est inadaptée à certains collégiens, perçus en même temps en souffrance et perturbateurs. Donc il faut trouver des alternatives. Les normes produites à l'occasion de cette forme de re-normalisation sont à valeur propulsive (Canguilhem, 1966) et apparaissent comme des signes de leur agentivité. À l'inverse, la posture de défense de la plupart des enseignants dans les dispositifs prescrits obligatoires (normes à valeur répulsive) trouve son origine dans le fait que la forme scolaire connue (Vincent, 1994) y est remise en cause, déplaçant les limites du métier vers d'autres professionnalités (Félix et al., 2012). Le travail uniquement en classe s'apparente presque à une infraction, au regard de l'injonction massive des textes à « décrocher » et à tisser des alliances avec

des partenaires dans le collège et à l'extérieur. Ces franchissements de frontières (*boundary crossing* selon Engeström, 2000) sont acceptés par beaucoup d'acteurs, mais à la condition qu'ils en soient à l'initiative à l'occasion de dispositifs locaux. D'autres enseignants, dont les motifs relèvent davantage d'une vision de l'enseignement organisée selon une logique de disciplines scolaires identifiées, trouvent insupportable un système d'activité où la division du travail implique de nouvelles règles, de nouveaux outils et l'appartenance à une communauté élargie dans laquelle ils ne se reconnaissent plus (Engeström, 2000). Ces enseignants disent s'impliquer en classe et souffrir de ne plus pouvoir faire leur métier du fait de la dégradation de conditions de travail (effectifs des classes, lacunes éducatives des parents, différences entre élèves).

- 45 Pour aller plus loin que cette compréhension de l'agentivité des personnels de collège dans la lutte contre le décrochage scolaire, nous avançons que celle-ci peut être comprise selon deux types de tensions produites par la nouvelle organisation du travail.
- 46 La première tension tient en ce que les textes prescrits (surtout depuis 2011) imposent une temporalité lente (des négociations, des dossiers à monter, des décisions négociées lors du conseil d'administration) peu compatible avec la temporalité « à la carte » de la lutte quotidienne contre le décrochage scolaire : les moments d'urgence pour lesquels il faut réagir instantanément, partager rapidement les informations avec les différents acteurs. Le professionnel doit gérer cette double temporalité : un très court terme, qui répond à la nécessité de prendre en compte le problème de l'élève au quotidien (le gérer en classe, faire en sorte qu'il vienne, contrôler les absences matin et soir, évaluer la « gravité » du cas) et une seconde temporalité, à plus long terme, qui répond à la nécessité de proposer à l'élève un parcours adapté à ses besoins et à son profil (composition d'un dossier pour intégrer une section particulière, recueil de l'avis de professionnels différents, etc.). Cette tension produit une activité empêchée importante (Clot, 1999) par la difficulté pour l'enseignant de concilier les adaptations d'urgence aux élèves à risque de décrochage, le suivi du reste de la classe, et en même temps la constitution et l'examen des dossiers et des documents visant des échéances lointaines (PPRE, dossier scolaire, livret de compétences, etc.). De notre point de vue, cette simultanéité des deux temporalités discrimine les engagements des enseignants selon leurs capacités respectives de riposte, individuelle et collective. Elle explique ce que certains commentateurs peu au fait des difficultés du métier nomment « la résistance au changement » du corps enseignant et, à l'inverse, l'implication militante que nous avons observée dans les dispositifs « locaux-détournés » et « locaux-inventés ». Selon nous, l'engagement des acteurs dans ces dispositifs locaux est en partie compréhensible par la possibilité que s'offrent les professionnels, à cette occasion, de moduler leur rythme, d'atteindre des objectifs à long terme tout en réagissant aux événements en temps réel.
- 47 La seconde tension tient en la juxtaposition dans l'activité des professionnels d'une « logique micro » reposant sur une personnalisation des réponses en fonction des besoins spécifiques de chaque élève en risque de décrochage scolaire et d'une « logique macro » de traitement de cohorte. Dans la nouvelle organisation du travail induite par la densité des prescriptions en collège, les professionnels naviguent entre ces deux logiques. La première est motivée par la volonté de sortir l'adolescent de la difficulté dans laquelle il se trouve pour le raccrocher au travail scolaire ; elle consiste à prendre en compte et à gérer le cas personnel de l'élève « à risque » ou ayant décroché ; la seconde est animée par la recherche plus ou moins avouée d'un affichage « présentable » aux yeux des partenaires et usagers des dispositifs mis en œuvre : par exemple, l'équipe d'un des six

collèges refuse d'être classée « Réseau Ambition Réussite » pour que l'établissement ne soit pas considéré comme étant « en difficulté » (même si, par ailleurs, cette équipe met en œuvre des procédures lourdes et personnalisées de lutte contre le décrochage). Cette tension retentit dans l'activité de chaque acteur mais elle porte aussi les contradictions entre acteurs de la même organisation du travail, les enseignants étant plutôt porteurs de la première logique et les personnels de direction plutôt de la seconde.

Conclusion

- 48 La distribution inégale de l'agentivité des personnels de collège en fonction de leurs capacités de riposte respectives face à ces deux tensions (temporalités « court-long termes » et logiques « micro-macro ») met en exergue le glissement opéré par la densité et la multiplicité des prescriptions relatives à la lutte contre le décrochage scolaire des élèves. Ce glissement fait naviguer l'organisation du travail (les systèmes d'activités, la division du travail) d'un mode plutôt hiérarchique à un mode plutôt « en nœuds » (le *knotworking* défini par Engeström, 2006), hésitant entre un centre de décision unique et plusieurs centres de décision changeants. Tout se passe comme si le pouvoir d'agir des personnels (Clot, 2008) était en rapport, selon des modalités complexes, avec ce degré de liberté laissé par le prescripteur primaire (le ministère) et les prescripteurs secondaires (Principal, Inspecteur). Ce point confirme d'autres résultats (Barma, 2010).
- 49 Dans ce contexte, la notion de dispositif permet, par sa souplesse, de concilier les hésitations de l'organisation du travail. Elle englobe la recherche de planification de l'enseignant face aux élèves en décrochage et le souci d'adaptation (Perrenoud, 1994) pour faire face à l'urgence. Elle rend acceptables les tensions entre ce qui est prescrit et ce qui est « permis », autrement dit à propos du degré de liberté, aussi bien de l'équipe d'établissement vis-à-vis des directives institutionnelles que de l'enseignant ou de l'assistant d'éducation à l'intérieur même de l'équipe. Sur ce point, l'étude rejoint les travaux de Raymond (2005), qui considère le dispositif comme un cadre d'expérimentation, autrement dit ce qui, à partir des politiques publiques, devient opératoire sur le terrain pour les acteurs impliqués. Parler en termes de dispositifs permet aussi d'englober et de donner une impression de cohérence à la multitude d'actions individuelles et collectives de la part des professionnels, impliquant une collaboration véritable. De notre point de vue, cette multiplicité d'actions signe leur agentivité, leur pouvoir d'agir, face aux difficultés d'un métier en mutation.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier & F. Henri F. (éd.), *La technologie de l'éducation : recherches pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.

- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 677-710.
- Bernard, P.-Y. (2007). La construction du décrochage scolaire comme problème public. In Actes du colloque international *La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques*. MSH Ange-Guépin, Nantes, France.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires - L'école en difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnery, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 36, 39-57.
- Broccolichchi, S., & Ben Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 39-51.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cau-Bareille, D. (2009). Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique (Rapport de recherche du CREAPT-CEE, n° 56).
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & Kewal-Ramani, A. (2011). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009. (National center of education statistics. Compendium report).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès*, 25, 207-218.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Bakhtine, Vygotski et le travail. *Travailler*, 2(6), 9-12.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4(68), 289-316.
- Clot, Y., (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Commission Européenne (2000). Seize indicateurs de qualité (rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire).
- Datnow, A., Borman, G.-D., Stringfield, S., Overman, L.-T., & Castellano, M. (2003). Comprehensive School Reform in Culturally and Linguistically Diverse Contexts: Implementation and Outcomes from a Four-Year Study. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 25(2), 143-170.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In *Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse* [Actes du 37^e Congrès de la SELF] (pp. 9-16). Aix-en-Provence, France.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2006). L'inter-agentivité orientée-objet : vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (éd). *Sujets-activités-environnements. Approches transverses* (pp. 12-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 1, 41-66.

- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 123-136.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ?, *Recherches en Éducation*, 4(HS), 19-30.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques « d'insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 21-31.
- Glasman, D. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glasman, D. (2012). Le décrochage scolaire, le nouveau nom de l'échec scolaire. *VEI Enjeux*, 14(HS), 1-8.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: a protective factor against school dropout ? *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 1636-1643.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 152, 143-152.
- Maggi, B. (1996). La régulation du processus d'action de travail. In P. Cazamian, F. Hubault & M. Noulain (éd.). *Traité d'ergonomie* (pp. 638-661). Toulouse : Octarès.
- Marchive, A. (2010). L'aide individualisée dans un collège RAR. Présentation et analyse critique. *Questions vives. Recherches en éducation*, 4(13), 369-384.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martin, E., & Bonnery, S. (2002). *Les classes-relais. Un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*. Paris : ESF.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The journal of early adolescence*, 29(3), 376-404.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Raymond, R. (2005). Le recours aux dispositifs comme analyseur de l'intervention politique. In R. Ballain, D. Glasman & R. Raymond (éd.). *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)* (pp. 239-311). Grenoble : Presses Universitaires de France.
- Strauss, A.-L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Suchaut, B. (2009). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Communication présentée aux 2^{es} rencontres nationales *L'Accompagnement*, IREDU, CNRS et Université de Bourgogne, Saint-Denis, France.

Vandendorpe, F. (1999). Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît. Les pratiques funéraires. *Hermès*, 25, 1999-205.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de France.

Vygotski, L. (1934-1985). *Pensée et langage*. Paris : MESSIDOR/Éditions sociales.

NOTES

1. Ce programme est soutenu par la « Fondation de France ».
 2. Il s'agit, pour chaque élève arrivant en classe de 6^e et chez qui on a perçu des difficultés, d'une concertation entre les enseignants de l'école primaire et du collège, ses parents et lui en vue de contractualiser une démarche adaptée.
-

RÉSUMÉS

La prévention du décrochage scolaire donne lieu à de nombreuses prescriptions institutionnelles. Cette étude analyse l'activité des professionnels au sein de dispositifs dans six collèges français. Est questionnée leur agentivité au travers des formes d'engagement et/ou de « décrochage » professionnel. La prescription présente certains traits saillants et les acteurs s'engagent de façon différenciée dans trois types de dispositifs (« prescrits et suivis », « locaux-inventés » et « locaux-détournés ») ; ces différences semblent liées aux tensions de l'organisation du travail s'écarter ou non de la « forme scolaire », favorisant ou non des initiatives et des mobilisations collectives.

School dropout prevention leads to numerous institutional rules and regulations. This study analyzes the activity of professionals within the programs in six French middle schools. It questions their agentivity by their level of commitment and/or professional "dropout". The rules and regulations have certain prominent features and the professionals commit themselves in a differentiated manner in three types of programs ("required and followed", "local-invented" and "local-diverted"); these differences seem related to tensions in work organization, deviating or not from the typical "classroom organization", encouraging or not initiatives and collective mobilizations.

INDEX

Mots-clés : politique éducative, décrochage scolaire, système éducatif, corps enseignant

Keywords : Education policy, school dropout, education system, faculty

AUTEURS

FRANÇOISE BRUNO

est Doctorante, ERGAPE - ADEF - EA 4671 – Aix-Marseille Université. Thèmes de recherche : décrochage scolaire, analyse d'activité professionnelle. Contact : ERGAPE - ADEF - EA 4671 – Aix-Marseille Université. Courriel : fr.brunomeard@orange.fr

JACQUES MÉARD

est Maître de conférences HDR, CAPEF, Université de Nice Sophia -Antipolis Thèmes de recherche : décrochage scolaire, analyse d'activité professionnelle. Contact : CAPEF, Université de Nice Sophia-Antipolis. Courriel : j.meard@wanadoo.fr

EMMANUELLE WALTER

Infirmière scolaire, CAPEF, Université de Nice Sophia-Antipolis Thèmes de recherche : décrochage scolaire, troubles spécifiques des apprentissages. Contact : CAPEF, Université de Nice Sophia -Antipolis. Courriel : Emmanuelle.Walter@ac-nice.fr